

# Состояние процессов восприятия и воспроизведения текстовых сообщений у школьников с недостатками слуха

М. Л. Любимов

Проблема понимания текста является одной из важнейших в психологии развития. В психологии развития и психолингвистике разные аспекты данной проблемы разрабатывались А. А. Брудным, Л. С. Выготским, Л. П. Добраевым, Т. М. Дридзе, И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым, А. А. Лурия, А. Н. Славской, Р. М. Фрумкиной, Л. А. Чистович, R. M. Blakar, R. Rommetveit, J. Mehler et G. Noizet, G. A. Miller и др. В результате исследований было выявлено, что на смысловое восприятие речевого сообщения (текста) влияют такие факторы, как включенность в деятельность человека; система языка; характер самого текста, в том числе его логико-смысловая структура; информационная насыщенность речи; индивидуально-личностные особенности воспринимающего, уровень его речевого развития, обусловленный типом дизонтогенеза; особенности мышления и памяти; направленность личности. Гораздо в меньшей степени данная проблема исследовалась по отношению к детям, имеющим какие-либо нарушения в развитии, в частности нарушения слуховой функции (И. Г. Багрова, В. И. Бельтюков, Е. П. Кузьмичева, Л. П. Назарова, Ф. Ф. Рау, Т. В. Розанова, И. М. Соловьев). Хотя специалистами освещались различные аспекты формирования связанных устных и письменных монологических высказываний, однако особенности восприятия, понимания и репродуцирования текстовых сообщений у слабослышащих учащихся изучены недостаточно, что определяет актуальность данной публикации.

Целью нашего исследования было выявление особенностей слухового восприятия и репродуцирования письменных текстов (изложений) слабослышащими школьниками, обучающимися в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях второго вида.

В ходе реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1) выявить особенности формирования предпосылок нормативного восприятия слабослышащими школьниками текстового сообщения на лексическом, структурно-семантическом, коннотативном уровнях;

2) изучить особенности понимания слабослышащими учащимися воспринимаемого на слух текста;

3) выявить трудности письменного воспроизведения текстовых сообщений слабослышащими школьниками.

4) установить факторы, обуславливающие проблемы усвоения текстовых сообщений данной категории детей.

Проведение констатирующего эксперимента осуществлялось в 1994-2001 гг. на базе школы-интерната № 10 для слабослышащих и позднооглохших детей (второго вида) Восточного округа Москвы. В эксперименте принимали участие 40 учащихся V класса. У каждо-

го испытуемого был установлен уровень речевого развития и степень нарушения слуха. Нарушение слуха у школьников экспериментальной группы соответствовало третьей степени (по классификации Л. В. Неймана).

Было разработано содержание констатирующего эксперимента, которое включало две серии заданий. Первая серия была направлена на выявление особенностей восприятия и понимания лексических значений слов, значений грамматических форм слов, синтаксических конструкций. Во второй серии заданий изучались возможности письменного изложения текста.

Анализ результатов первой серии эксперимента позволил установить ряд особенностей восприятия лексического и грамматического материала детьми с недостатками слуха.

При обследовании понимания лексических значений слов большинство детей данной категории показало:

— резкое ограничение дифференциации значений слов, близких по звучанию («шубка» — «губка», «дерево» — «зарев», «купание» — «катание», «переплывать» — «переливать»);

— вербальные парафразии семантического характера («стирает» вместо «купает» — «Медведица стирает медвежонка»);

— замена данных слов лексическими единицами, обладающими не общей семантикой, а более широкой информативностью («Заяц делает к дерева» вместо «Заяц прыгнул на дерево»);

— замена слова перифразой («Шкурка стала с водой» вместо «Шкурка промокла»);

— замена данного слова близким по смыслу, но образованным по неверной словообразовательной модели (вместо слова «спала» в конструкции «вода спала» используется слово «сбылась», как неверный дериват «убывала»).

При обследовании восприятия и понимания грамматических форм различных частей речи у большей части учащихся было выявлено ограничение ориентации на формальный элемент слов:

— искажения или замены окончаний («жил на острову» вместо «жил на острове»);

— трудности дифференциации приставок («откупала» «место «искупала»; «покрыл глаза» вместо «закрыв глаза»).

Изучение понимания синтаксических конструкций словосочетаний и предложений показало, что практически все школьники испытывают затруднения в установлении связей между словами в словосочетании; наибольшие трудности отмечаются в реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления, например:

— нарушение предложно-падежного управления («прыгнул в водой» вместо «прыгнул в воду»; «спрыгнул по земля» вместо «спрыгнул на землю»; «бросился от скале» вместо «бросился со скалы»);

— замены и пропуски предлогов («бросился из скалы» вместо «бросился со скалы»; «Лед начал таять роки» вместо «Лед начал таять на реке»);

— перестановка и пропуск слов («жил на острову река среди» вместо «жил на острове среди реки»; «Он на внимание то не обратил, что лед таять» вместо «Он не обратил внимания на то, что лед начал таять»).

По результатам второй серии эксперимента, включающей анализ текстов (изложений), написанных слабо слышащими учащимися, было установлено:

— ограничение в передаче цельности текста (в изложениях 87 % учащихся отмечаются пропуски двух из пяти необходимых компонентов информации; в работах 13 % школьников пропущен один компонент необходимой информации). К необходимым компонентам информации в тексте «Отважный пингвиненок» были отнесены следующие предложения: «1. Однажды я спускался к морю и увидел маленького пингвиненка. 2. Долго стоял на скале пингвиненок: страшно ему было бросаться в море. 3. Наконец, он решился и подошел к краю скалы. 4. От страха пингвиненок закрыл глаза и... бросился вниз. 5. Это был отважный

пингвиненок». Примером передачи текста может служить изложение Кати Т.: «Пингвиненок был маленького. Взрослые купается. Ему было страшно. Пингвиненок купается холодного ледяного воде». Здесь пропущены первый, третий, четвертый и пятый компоненты необходимой информации;

— нарушение поверхностных и глубинных связей в изложениях всех учащихся, что проявлялось:

а) в большом числе повторов, пропусках союзов, инверсном порядке слов и предложений, неправильном употреблении видо-временных форм глаголов. Изложение текста «Заяц на дереве» (Марина К., V класс) служит примером нарушения поверхностных и глубинных связей в тексте: «Заяц жил на острове озери широкой реки. А тает лед. Заяц не заметил. Заяц спал под кустом. И почувствовал заяц вдруг, что мокрая у него шкура. И проснулся он очень испугался и стал плывет по реке. И он увидел там стоит дереве он стал прыгнул туда на дереве. Все время заяц сидел на дереве. И смотрит как лед растает. Потом земля была сухая. Он прыгнул высоко и побежал»;

б) в пропусках основных и второстепенных компонентов информации, трудностях передачи целевых, причинно-следственных, временных отношений, в отдельных случаях — полная нереализованность этих отношений. Например, фрагмент изложения текста «Отважный пингвиненок» (Олег Ш., V класс): «Спрыгнул со скалы и нырнул в море. Когда поднялся с воды на камень»;

— недостаточная развернутость текста изложения: большинство изложений школьников содержат только необходимую информацию, попытки использования дополнительной информации приводят к нарушению поверхностной и глубинной связности. Например, изложение текста «Заяц на дереве» Веры Т. (V класс): «Заяц был очень молодой. Заяц был проснул река. Заяц был прыгает дереве. На третье день проснул на дереве. Река пригнал на землю. Заяц был прыгал на земле»;

— в письменных текстах учащихся преобладают нераспространенные и малораспространенные предложения. Например, изложение текста «Заяц на дереве» Марины С. (V класс): «Заяц жил лес. Лед таял. Проснулся. Шуба мокро. Заяц залез на дереве. Три дня. Когда вода ушла. Заяц убежал лес»;

— несформированность структурной организации текста: у 55 % учащихся отмечены пропуски заключения, у 10 % — пропуски вступления и заключения, у 35 % — пропуски заключения и перестановки компонентов основной части текста.

Обобщение результатов обследования позволило выделить две группы учащихся по степени проявления трудностей восприятия и репродуцирования речевого материала:

- группа I (77 %) — учащиеся с выраженным проявлением трудностей восприятия и воспроизведения текстовых сообщений;
- группа II (23 %) — учащиеся с менее выраженными трудностями восприятия и воспроизведения текстовых сообщений.

На следующем этапе обработки материалов констатирующего эксперимента нами анализировались факторы, лежащие в основе проявления трудностей восприятия и воспроизведения текстовых сообщений слабослышащими учащимися.

Важным фактором, определяющим проблемы восприятия и репродуцирования текстовых сообщения школьниками, служит степень потери слуха. У всех детей отмечалась 3-я степень тугоухости. Значительная степень нарушения слуха проявлялась в выраженных затруднениях восприятия и воспроизведения грамматических форм слов, синтаксических конструкций словосочетаний и предложений.

Еще одним фактором, детерминирующим недостатки овладения текстовой информацией слабослышащими школьниками, можно считать уровень развивающего потенциала речевой среды:

— 75 % детей воспитывается в условиях невысокого и низкого развивающего потенциала речевой среды, что проявляется в трудностях понимания и воспроизведения вербального материала. При этом отмечается неопределенность значений слов, выраженный импрессивный и экспрессивный аграмматизм, недостаточная развернутость письменных сообщений, нарушение логики и последовательности;

— 25 % детей воспитываются в условиях высокого развивающего потенциала речевой среды. В текстовых сообщениях данной категории детей отмечается более легкая степень проявления трудностей оформления текста изложения.

Особое место среди факторов, обуславливающих проблемы усвоения текстовых сообщений детьми рассматриваемой категории, занимает ограничение предметных представлений об окружающей действительности, их диффузность. Этот фактор в определенной мере соотносится с уровнем развивающего потенциала речевой среды. Вследствие воздействия данного фактора имеет место ограниченность знаний, жизненного и языкового опыта, что сказывается на сужении границ понимаемого в тексте, сокращении объема и искажениях информации при воспроизведении текста.

Такой фактор, как недостаточность процессов кодирования и декодирования языкового материала, проявляется в речевой деятельности всех обследуемых. Он оказывает свое влияние на реализацию всех показателей текстового сообщения: цельности, связности, развернутости, структурной организации, языкового оформления, что выражается в пропусках необходимых компонентов информации, инверсном порядке синтаксических конструкций, неправильном употреблении форм слов, частичной или полной нереализованное поверхностных и глубинных связей.

Проявления трудностей кодирования и декодирования текстовой информации у слабослышащих детей в значительной степени связаны со структурой первичного дефекта (нарушение слухового анализатора).

Неразработанность специальных технологий обучения восприятию и воспроизведению текстов в условиях школ для слабослышащих детей является еще одним значимым фактором, который сказывается на недостаточной динамике развития связной речи у школьников рассматриваемой категории.

На основании данных, полученных в результате исследования, нами научно обоснованы и разработаны основные направления обучения детей с недостатками слуха восприятию и воспроизведению текстов.